

THE LEADING MOTIVATION AS A PERSONAL RESOURCE COPING BEHAVIOR IN DIFFICULT SITUATIONS: AN EMPIRICAL STUDY

Kobylyanskaya L.I.

The article presents the results of empirical research of the relationship and the influence of the type of motivation on personal choice coping strategies of problem-oriented and emotionally-oriented type of coping in difficult situations. Empirical study involved 200 subjects aged from 20 till 45 years of citizens of the Republic of Moldova demonstrated that the efficiency of the selection of coping strategies in difficult life situations, depending on the type of driving motivation. The results demonstrated the effectiveness of the subject-oriented methodology SL Rubinstein in the study of coping in difficult (stressful) situations.

Keywords: coulduse behavior, difficult situations, coping strategies, problem-oriented coping, emotion oriented coping, coping resources, motivation, *personality trend*, leading motivation, subjective-activity approach

Кобылянская Лариса Ивановна, доктор психологии, конференциар университетар кафедры психологии Славянского университета, Кишинев, Республика Молдова, larisakobylyanskaya@rambler.ru

СТАНОВЛЕНИЕ КОМПОНЕНЕТОВ РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Колесникова О.Ю., Корнеева С.А.

Аннотация

В статье представлен анализ процесса становления регуляторного опыта детей в старшем дошкольном возрасте. Показано, что саморегуляция учебной деятельности лежит в основе общей способности к учению, и является необходимым условием формирования этой способности. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации воспитательной и учебной деятельности, а так же при реализации принципов дифференцированного обучения.

Ключевые слова: саморегуляция, произвольная активность человека, регуляторный опыт, личностные особенности

Изучение связи индивидуально-психологических особенностей регуляторного опыта детей старшего дошкольного возраста с успешным обучением в школе представляет интерес для достаточно широкого круга научно-теоретических и прикладных задач: оптимизации учебного процесса, оказания дифференцированной помощи учащимся, оптимизации профессиональной деятельности. Исследование процессов саморегуляции в контексте общей и дифференциальной психологии поможет, по нашему мнению, выявить соотношение механизмов природообусловленных и приобретенных в процессе обучения и воспитания, а в дальнейшем способствовать их совершенствованию [8].

Термин «саморегуляция» в теории и практике психологии появился сравнительно недавно. Психологам и педагогам более известно слово «самостоятельность», хотя определение этого понятия даже в словарях и энциклопедиях трактуется неоднозначно.

В собственно психологических исследованиях саморегуляцию рассматривают чаще всего либо как регуляцию психических состояний, либо как процесс контролируемый сознанием, участвующий в организации деятельности. Саморегуляция рассматривается при этом как психический системно организуемый субъектом процесс: акцент делается на рассмотрении функциональных связей между компонентами процесса саморегуляции и исследовании их частного и общего вклада в процесс регуляции деятельности [2; 5; 6].

В современных исследованиях (в работах О.А. Конопкина, А.К. Осницкого, В.И. Моросановой) осознанная саморегуляция понимается как вид осознанной регуляции деятельности, при котором она имеет четкие временные границы осуществления, обусловлена конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности [4].

В основу исследования А.К. Осницкого и С.А. Корнеевой было положено допущение о том, что особенности саморегулирования могут быть связаны с особенностями организации мозговой активности, о которой можно судить по показателям моторных проб и индивидуальных профилей латеральности [8].

А.К. Осницкий, проверяя действенность представлений об основных принципах саморегуляции человеком собственной деятельности, доказал предположение о связи успешности деятельности со сформированностью умений саморегуляции и установил, что для активности в учебной и трудовой деятельности характерна обращенность к регуляторному опыту: активности, направленности, осознанности, умелости в действиях и сотрудничества. При осуществлении деятельности человек обращается к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности, что, в конечном счете, определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов регуляторного опыта [6].

При анализе регуляторного опыта А. К. Осницкий выявил пять взаимосвязанных компонентов:

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека.

2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями выполняемой деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами регуляторного опыта.

3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками труда) способствует объединению совместных усилий, сов-

местному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [там же].

Исследования других авторов также показывают, что совокупность именно этих компонентов регуляторного опыта может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей ему продуктивную самостоятельность.

Каждый из компонентов реализуется в трех сферах: потребностной (жизнеобеспечении), деятельностной, межличностной. В переживаниях, в сознании человека – это сферы влечений, интересов, долженствования.

В онтогенезе способность к саморегуляции познавательной деятельности у нормально развивающихся детей формируется к концу дошкольного, началу школьного обучения.

Учебно-познавательная деятельность требует наличия у ребенка определенного уровня развития произвольности поведения, проявляющегося в умении следовать указаниям взрослого, самостоятельно работать по образцу, контролировать свои действия и поступки [1]. Саморегуляция учебной деятельности лежит в основе общей способности к учению, и является необходимым условием формирования этой способности.

Результаты ряда исследователей свидетельствуют, что при отсутствии предварительного отбора детей по признаку готовности к обучению в школе и при низком уровне сформированности психологической (регуляторно-когнитивной) структуры учебной деятельности, недостатках социально-эмоционального развития обучение учащихся оказывается неэффективным и вызывающем учебные перегрузки, а развивающим процесс учения будет только при условии, что процесс обучения будет стимулировать возникновение и развитие новообразований младшего школьного возраста: рефлексии, умственного планирования, теоретического анализа, осознанного контроля. [1; 3].

Таким образом, практика показывает, что слабая саморегуляция поведения и деятельности – многогранное явление, имеющее сложную структуру и происхождение.

Интерес исследователей к феноменологии саморегуляции в последние годы явно усиливается, расширяется круг исследований, затрагивающий самые различные аспекты этой феноменологии. Но, многое из проблематики саморегуляции еще нуждается в изучении и, в частности, изучение взаимосвязи уровня сформированности навыков саморегуляции и психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2004.
2. Дикая Л.Г. О роли психофизиологической саморегуляции в повышении психической устойчивости человека-оператора // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. – М., 1984. – С. 48-49.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
4. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006.
5. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии – 1996. – № 1. – С. 5-19.
6. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
7. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Индивидуальные различия процессов саморегуляции у студентов ВУЗа с разными профилями латеральной организации // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 14. – С. 96-99.

THE FORMATION OF COMPONENTS OF REGULATORY EXPERIENCE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Kolesnikova O.Yu., Korneeva S.A.

The article presents the analysis of the process of formation of regulatory experiences of children in preschool age. It is shown that the self-regulation of educational activity is the basis of a General aptitude for learning, and is a necessary condition for the formation of this ability. The data obtained can be used for optimization of educational and training activities, as well as the implementation of the principles of differentiated learning.

Keywords: self-regulation arbitrary activity of the person, regulatory experience, and personal characteristics.

Колесникова Ольга Юрьевна, магистр 2 курса факультета дошкольного, начального и специального образования НИУ «БелГУ», г. Белгород, Россия.

Корнеева Светлана Анатольевна, к. психол. н., доц. кафедры психологии факультета дошкольного, начального и специального образования НИУ «БелГУ», г. Белгород, Россия, korneeva@bsu.edu.ru

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ПОКАЗАТЕЛЬ ТРЕВОЖНОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ

Комарова С.С.

Аннотация

В статье приведены результаты сравнительного анализа эмоционального интеллекта у учителей с различным уровнем тревожности. Сформулированы направления психологической работы с педагогами.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями, эмоциональная экспрессия, ситуативная и личностная тревожность

Эмоциональная жизнь учителя сегодня претерпевает воздействие факторов, связанных с особенностями современной жизни и спецификой самой педагогической профессии. Учитель включен в профессиональную деятельность, характеризующуюся большими эмоциональными нагрузками. Ее отличает высокий динамизм, необходимость быстрого принятия решений и их реализации, повышенная ответственность за последствия принятого решения, подверженность социальной оценке, постоянная новизна и неопределенность возникающих ситуаций. Одним из распространенных проявлений эмоционального неблагополучия современного учителя является неосознаваемая деструктивная тревожность, которая, встраиваясь в структуру личности, предрасполагает педагога воспринимать практически любую профессиональную и жизненную ситуацию как содержащую угрозу и реагировать на нее повышенным состоянием тревоги и напряжения [4;5].